



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**IZABEL RAIMUNDO DA SILVA**

**IMAGENS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:**  
**UMA REFLEXÃO EM LIVRO DIDÁTICO DA EJA**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2019**

**IZABEL RAIMUNDO DA SILVA**

**IMAGENS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
UMA REFLEXÃO EM LIVRO DIDÁTICO DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Emilia Sardelich.

**JOÃO PESSOA - PB**

**2019**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586i Silva, Izabel Raimundo da.

IMAGENS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA  
REFLEXÃO EM LIVRO DIDÁTICO DA EJA / Izabel Raimundo da  
Silva. - João Pessoa, 2019.  
60 f. : il.

Orientação: Maria Emilia Sardelich.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Cultura visual. 2. Educação das relações  
étnico-raciais. 3. Educação de jovens e adultos. 4.  
Livro didático. I. Sardelich, Maria Emilia. II. Título.

UFPB/BC

**IZABEL RAIMUNDO DA SILVA**

**IMAGENS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
UMA REFLEXÃO EM LIVRO DIDÁTICO DA EJA**

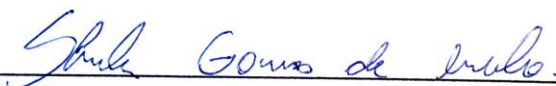
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 10/05/2019

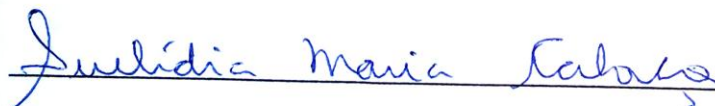
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª Dr.ª Maria Emília Sardelich – UFPB  
(Orientadora)



Prof.ª Ms.ª Sheila Gomes de Melo - UEPB  
(Membro da Banca Examinadora)



Prof.ª Dr.ª Suelidia Maria Calaça - UFPB  
(Membro da Banca Examinadora)

*Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a Wagner de Oliveira Feitosa, Maria Jouse Cesário da Silva, a todas as mulheres negras e a Maria Francileide Gomes (In memoriam).*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os meus professores da Educação Básica e em especial a professora Maria Benedita responsável por minha alfabetização.

Aos professores da Universidade Federal da Paraíba que contribuíram com minha formação na graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As minhas amigas da UFPB, Camilla Ranylly, Thuany Xavier, Maria Elizabeth e Luciana pelo companheirismo na nossa caminhada acadêmica.

A minha orientadora Maria Emília Sardelich pelo incentivo durante o Projeto PROLICEN e em todo percurso de construção do TCC.

A minha família e, em especial, meus pais João Raimundo da Silva e Maria José Alcântara da Silva.

A Fraternidade Casa de Judá pela importante participação e incentivo na minha trajetória pessoal e acadêmica.

A minha madrinha Maria da Penha Araújo, por ter sido a primeira a acreditar e me motivar nos estudos iniciais.

A coordenação do curso de Pedagogia e ao Departamento de Educação por toda acolhida e orientação durante o percurso da graduação.

*“Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz preconceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão.”* **Rosana Paulino**

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo conectar imagens de um livro didático da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. O estudo se realizou a partir dos fundamentos do campo de estudo da Cultura Visual a fim de problematizar o uso de imagens nos livros didáticos. Em relação aos seus objetivos, trata-se de um estudo exploratório realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. As principais fontes teóricas utilizadas foram: Duncun (2010), Hernández (2007), Sardelich (2006). O estudo realizado conclui que o livro didático da modalidade EJA utiliza as imagens como ilustração do conteúdo apresentado, sem indicação para a leitura ou discussão das mesmas. O conjunto de imagens exploradas neste estudo se conecta com a narrativa da expansão colonizadora europeia desde o século XVI que alimenta a visão do homem branco, cristão e ocidental.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos; Cultura Visual; Livro didático.



## RESUMEN

Este trabajo de Conclusión de Curso (TCC) tiene por objetivo conectar imágenes de un libro didáctico de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para una reflexión sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. El estudio se realizó a partir de los fundamentos del campo de estudio de la Cultura Visual, a fin de problematizar el uso de imágenes en los libros didácticos. Con relación a sus objetivos, se trata de un estudio exploratorio realizado por medio de una investigación bibliográfica. Las principales fuentes teóricas utilizadas fueron: Duncun (2010), Hernández (2007), Sardelich (2006). El estudio realizado concluye que el libro didáctico de la modalidad EJA utiliza las imágenes como ilustración del contenido presentado, sin indicación para la lectura o discusión de las mismas. El conjunto de imágenes exploradas en este estudio se conecta con la narrativa de la expansión colonizadora europea desde el siglo XVI que alimenta la visión del hombre blanco, cristiano y occidental.

**Palabras clave:** Educación de las Relaciones Étnico-Raciales; Educación de Jóvenes y Adultos; Cultura Visual; Libro didáctico.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Cuscuzeira de Barro.....   | 11 |
| Figura 2. Imagem do videoclipe <i>Crime Bárbaro</i> , de Rincón Sapiência.....       | 13 |
| Figura 3. Performance e série fotográfica <i>Bombri!l</i> , de Priscila Rezende..... | 13 |
| Figura 4. Obras de Rosana Paulino.....   | 15 |
| Figura 5. Amnésia, de Flávio dos Santos Cerqueira.....                               | 15 |
| Figura 6. Aceita? de Moisés Patrício.....  | 17 |
| Figura 7. Estudantes "caras-pintadas" em São Paulo.....                              | 27 |
| Figura 8. O colar de ferro, castigo dos negros fugidos.....                          | 43 |
| Figura 9. Máscara que se usa em negros que têm o hábito de comer terra.....          | 45 |
| Figura 10. Negras do Rio de Janeiro.....   | 47 |
| Figura 11. Negras vendedoras de angu.....  | 49 |
| Figura 12. Negros no fundo do porão.....   | 50 |
| Figura 13. Mercado de escravos no Rio de Janeiro.....                                | 51 |
| Figura 14. Comissão de Frente da Escola de Samba da Mangueira.....                   | 53 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                    | <b>10</b> |
| <b>2. O CAMPO DA CULTURA VISUAL.....</b>                     | <b>20</b> |
| <b>3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>                | <b>28</b> |
| <b>3.1. O Fundo Nacional do Livro Didático para EJA.....</b> | <b>31</b> |
| <b>4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....</b>        | <b>33</b> |
| <b>5. AS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>                  | <b>40</b> |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                          | <b>55</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                      | <b>58</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Início a introdução deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentando, primeiramente, a razão pela qual escolhi essa temática. Foi por meio do componente curricular Ensino de Arte, no quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a discussão de vários textos como, por exemplo, *A cultura visual nas aulas de artes do ensino fundamental: uma desconstrução da Disney* (TAVIN, ANDERSON, 2010). A discussão de Tavin; Anderson (2010), em sala de aula, levou-me a refletir sobre como a indústria do entretenimento, por exemplo o oligopólio *Disney*, faz circular na sociedade determinados valores e reproduz para as crianças comportamentos, preconceitos<sup>1</sup> de raça e de gênero. Refletindo sobre a abordagem do texto percebi como é importante ter uma formação sobre a cultura contemporânea e o papel da mídia nessa cultura, que envolve a sociedade defendendo ideias e conceitos que, muitas vezes desrespeitam a cultura local e seus valores.

Nesse período de aulas também realizei uma atividade que marcou minha reflexão. Essa atividade foi uma instalação coletiva a partir de um objeto individual que pudesse representar a identidade étnica cultural de cada participante e, conseqüentemente, indicar a origem da turma como um todo. Para a instalação coletiva cada estudante levou um objeto que se relacionasse com a sua etnia, sua origem étnica e cultural. Além de escolher e apresentar o objeto, cada estudante também justificou as razões pelas quais havia escolhido aquele objeto e como ele representava a sua origem étnica e cultural. Nessa ocasião escolhi uma cuscuzeira de barro que, para mim, representava e continua representando tanto minha matriz indígena quanto a africana. Minha

---

<sup>1</sup> Neste TCC utilizo os termos racismo, discriminação e preconceito a partir de Andreucci (2016), compreendendo o racismo como “o conjunto de teorias e crenças que pregam uma hierarquia entre as raças, etnias ou determinadas categorias de pessoas”. A “discriminação como a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas”. O “preconceito” como “opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância”.

avó materna era de matriz indígena, fazia panelas de barro para serem comercializadas, como também usava o objeto no seu dia a dia.

Para mim, a cuscuzeira tem um valor significativo, pois também remete à minha infância, aos momentos em que brincávamos próximos ao local em que a minha avó confeccionava essas panelas de barro. A cuscuzeira também me traz na lembrança o sabor e o cheiro do cuscuz, que era feito nesse objeto, me fazendo lembrar o cheiro da casa da minha avó e todas as experiências de convívio que tive nessa casa.

Figura 1: Cuscuzeira de Barro



Fonte: Imagem da autora, acervo pessoal, 2018.

Já meus avós paternos, que são de matriz africana, produziam e comercializavam tijolos, que hoje são conhecidos como tijolos rústicos. Esses tijolos eram produzidos de forma artesanal, em uma olaria que pertencia a família. Interessante notar que haviam semelhanças no processo de confecção desses objetos, mesmo sendo um confeccionado em casa e outro de modo mais comercial, em um lugar específico, chamado olaria. Os tijolos eram confeccionados da seguinte maneira: era retirado o barro, colocado em blocos de madeira que ficavam alguns dias secando ao sol, depois eram levados ao forno e tanto o forno das panelas quanto dos tijolos eram semelhantes.

Pude observar também uma questão relacionada ao gênero, pois o forno das panelas era construído mais baixo. Percebi então que só as mulheres naquele tempo confeccionavam panelas e os tijolos, que eram feitos pelos homens, eram cozidos em um forno mais alto.

Meu interesse pelo objeto escolhido teve a intenção de dar visibilidade, como também levar a refletir sobre os preconceitos que, muitas vezes, estão em nosso meio social, tratando as culturas de matriz africana e indígena como culturas de menor importância, inferiorizadas na sociedade.

Além dessa experiência em Ensino de Arte, uma vivência no componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA), no quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2016, marcou minha formação. Em uma atividade desse componente curricular realizamos uma entrevista com os alunos da EJA, o que me levou a perceber o grande desafio dessa modalidade de ensino. Pude identificar a enorme dificuldade dos jovens e adultos em conciliar estudo com as obrigações familiares e profissionais.

Um outro fator que fez com que surgisse maior interesse pelo tema foi minha vivência como voluntária do Programa de Licenciatura (PROLICEN), no projeto *Educação da Cultura visual: propostas de intervenção pedagógica*, sob a coordenação da professora Maria Emilia Sardelich. Neste período tive a oportunidade de estudar vários autores, tais como Irene Tourinho, Erinaldo Alves, Raimundo Martins que discutem a Cultura Visual na Educação.

Minha experiência com o componente curricular optativo Cultura Visual e Educação das Relações Étnico Raciais, que foi ofertado pelo Programa Associado de Pós graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE, tanto para a graduação como para pós graduação, e ministrado por três docentes: Maria Emília Sardelich, Erinaldo Alves e Milton Santos, também marcou de modo especial minha formação e aumentou o desejo de realizar este TCC.

Nesse componente curricular pude discutir autores como Gomes (2011), Gonçalves; Ribeiro (2014), Munanga (2000) e Schucman (2010) que me ajudaram a compreender

[...] o fenômeno do racismo localizado dentro de um espaço histórico e social que se configura a partir do surgimento da categoria raça na modernidade tornando-se uma ideologia necessária para justificar o processo de escravidão dos povos africanos, a colonização e a expansão do capitalismo, bem como a ideia de pureza racial que levou ao extermínio dos

judeus durante a Segunda Guerra Mundial, resultando, portanto, na hierarquização dos povos europeus em relação às outras populações (SCHUCMAN, 2010, p. 43).

Além de debater sobre o racismo como construção ideológica das ideias e valores construídos pela civilização europeia, a partir do século XVI ao entrar em contato com a diversidade humana e consolidada com as ideias da Eugenia do século XIX (SCHUCMAN, 2010), também discutimos diversas produções visuais, que abarcaram tanto as imagens da mídia quanto as produções artísticas, como por exemplo, o videoclipe do rapper e poeta Rincón Sapiência (São Paulo, 1985), intitulado *Crime Bárbaro* ou a performance *Bombril*, de Priscila Rezende (Belo Horizonte, 1985). Essa foi uma oportunidade para conhecer artistas negras e negros que os livros didáticos de Arte, e outros componentes curriculares, não costumam apresentar.

Figura 2. Imagem do videoclipe *Crime Bárbaro*, de Rincón Sapiência.



Fonte: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk>

Figura 3. Performance e série fotográfica *Bombril*, de Priscila Rezende, 2010.



Fonte: Website da artista. Disponível em:

<http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>

O componente curricular Cultura Visual e Educação das Relações Étnico Raciais me proporcionou maior aproximação com as questões do racismo, trocando experiências com alunos de outras graduações, como Comunicação, Cinema, Design, Arquitetura, entre outros. De início fiquei um pouco apreensiva, pois a presença dos alunos do Mestrado me impactava pelo fato de ser apenas uma graduanda, mas em seguida pude perceber que eu também tinha algo a oferecer nessa discussão e não somente a colher como pensava inicialmente. Foi muito gratificante, pois pude desmistificar a ideia de que o meu conhecimento ainda era minoritário. Através dos textos, das discussões e dos seminários apresentados em sala aproximei-me de artistas negras e negros que não conhecia até então. Esta aproximação me abriu os olhos para um acervo artístico valioso e proporcionou um maior embasamento para as ideias e a escrita deste TCC.

Hoje percebo como é importante a interdisciplinaridade entre cursos de graduação nas Universidades, pois a contribuição do conhecimento de colegas de outras áreas, foi de grande importância para minha formação como Pedagoga e como pesquisadora que quer refletir sobre a Cultura Visual.

Através do meu encontro com a produção artística de Rosana Paulino (São Paulo, 1967), mais especificamente com a sua obra *Ama de Leite*, tive conhecimento de como a mulher negra era tratada no período da escravidão, passando pela submissão do seu afeto entre os bebês brancos que amamentava. As produções de Rosana Paulino abordam a dor do corpo, a dor dessas memórias carregadas de traumas que se expressam nas produções artísticas, na tentativa de ressignificar e construir sua identidade e a relação com o ambiente. A artista Rosana Paulino é um exemplo de luta de emancipação da mulher negra, pois na sua arte é possível perceber o grito contra esse sistema de opressão e escravidão a partir do corpo feminino.



Figura 4: Obras de Rosana Paulino



Fonte: Website de Rosana Paulino. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>

Figura 5. *Amnésia*, de Flávio dos Santos Cerqueira.



Fonte: Prêmio Pipa. Disponível em: <http://www.premiopipa.com/2016/05/flavio-cerqueira-apresenta-nova-individual-se-precisar-conto-outra-vez/>

Através do contato com a obra do artista Flávio dos Santos Cerqueira (São Paulo, 1983), pude compreender melhor o tema do

branqueamento racial. Observando a escultura *Amnésia* pude perceber o processo que tenta nos moldar, procurando nos pintar de outra cor, tirando de nós a nossa cultura, a nossa cor, que quer nos tornar invisíveis, anulando nossa identidade. O que achei mais interessante nessa obra, foi a forma como o autor expressa esse branqueamento com uma lata de tinta sendo derramada sobre o jovem representado na escultura. Para mim, tem um significado de que realmente faz-se esgotada a possibilidade de nos calar a partir do momento que temos consciência de que não precisamos assumir uma identidade que não é nossa. A lata de tinta não é suficiente para tornar o corpo do jovem representado na escultura revestido de branco. Essa representação, para mim, me fez refletir sobre há quanto tempo permanecem essas tentativas de nos silenciar, impondo-nos uma cultura que não é nossa, porém esse tempo não foi suficiente para roubar de nós aquilo que é da cultura negra e penso que nunca será suficiente.

Com o artista Moisés Patrício (São Paulo, 1984), com o qual eu tive contato em troca de mensagens por meio da rede social *Instagram*, também pude refletir sobre várias questões. Moisés Patrício apresenta uma série de imagens que ele realiza durante seu trânsito pela cidade de São Paulo. Ele escolheu a rede social *Instagram* como plataforma de trabalho. Todas as imagens da exposição estão no *Instagram*. Elas são uma tentativa de criar um mapa poético do seu percurso pela cidade. Ele oferece esse mapa poético para as pessoas por meio de imagens de sua mão com objetos que ele encontra nesse percurso pela cidade. O artista já tem uma coleção de mais de 800 imagens sempre com fotos da sua mão.

Quando perguntei ao artista o que significava uma de suas imagens, na qual ele apresenta uma mão com um embaralhado de fitas nas cores verde e amarela em sua mão, ele respondeu-me dizendo que eu desse meu significado para aquela obra. O artista não tem a intenção de que a imagem produza um significado fechado, inerte a opinião do observador, mas sim que quem observe que teça sua interpretação, pois essa série, intitulada *Aceita?*, justamente faz com que cada observador interprete a oferta que está sendo feita pelo autor da imagem.

Nesta oportunidade de interação com o artista Moisés Patrício, fui desmitificando a ideia de que para interpretar a obra seria preciso conhecer o

autor tão profundamente ao ponto de saber quais são seus sentimentos, seus ideais, suas lutas para compreender a obra. De um modo surpreendente, percebi que o artista, em todo tempo, pode levar a sociedade a refletir sobre questões sociais pertinentes a convivência e atualidades.

Desse modo, o *Aceita?*, de Moisés Patrício, é uma pergunta e não uma imposição. Vamos aceitar aquilo que já está pronto como regra, como modelo, como estética?

Figura 6. Imagem da série *Aceita?* de Moisés Patrício, que integra a exposição “*Agora somos todxs negrxs?*”, curadoria de Daniel Lima, 2017.



Fonte: Videobrasil.

Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/videobrasil/36345003700>

Portanto, este TCC se realiza nas fronteiras desses três campos de estudo que são de meu interesse: Cultura Visual, EJA e Educação das Relações Étnico Raciais. Para esse estudo parti do seguinte questionamento: como conectar as representações de negras e negros do livro didático para EJA, de autoria de Almeida et al (2013), para favorecer a reflexão sobre a Educação das Relações Étnico Raciais?

A partir desse questionamento, o objetivo geral deste estudo é conectar imagens do livro didático de EJA, de Almeida et al (2013), que representem negras e negros para fomentar a reflexão da Educação das Relações Étnico Raciais. No objetivo geral uso o verbo conectar no sentido de unir, ligar. Não utilizei o verbo relacionar, pois ainda não me sinto com experiência suficiente para apresentar as inúmeras relações que o conjunto de imagens encontradas no livro didático de Almeida et al (2013) podem apresentar entre os três campos de estudo que atravessam este TCC. Desse modo, o exercício de conectar as representações de negras e negros para refletir sobre a Educação das Relações Étnico Raciais me permite iniciar um estudo que pretendo seguir em minha vida profissional.

Para alcançar o objetivo geral, este trabalho tem os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar os fundamentos do campo de estudo da Cultura Visual.
- Apontar a EJA como modalidade de ensino e o Programa Nacional de Livro Didático para EJA (PNLD EJA).
- Expor os princípios da Educação das Relações Étnico Raciais.
- Conectar imagens do livro de Almeida *et al* (2013), que representem negras e negros para refletir sobre a Educação das Relações Étnico Raciais.
- Problematicar o uso de imagens nos livros didáticos para EJA.

De acordo com os objetivos indicados, a pesquisa que se realizou é exploratória.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e

torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008. p. 27).

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica. Gil (2008) aponta a pesquisa bibliográfica como aquela que direciona o pesquisador na sua prática, a partir de uma variedade de possibilidades, visto que este campo oferece ao pesquisador uma maior quantidade de opções. A pesquisa bibliográfica parte de fontes já existentes como livros e artigos científicos.

O caminho adotado neste estudo foi a reflexão sobre um conjunto de imagens apresentadas no livro didático de Almeida *et al* (2013). Portanto, dedico o próximo capítulo ao campo da Cultura Visual, fazendo um apanhado sobre alguns conceitos chave desse campo de estudo. O capítulo seguinte trata da EJA como modalidade de ensino, destacando o aspecto legal na regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que gerou a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que, por sua vez, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, como também algumas informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Na sequência exponho aspectos da Lei nº 10.639/03, que exigiu uma nova ordenação educacional e originou a Resolução CNE/CP nº 01 /2004, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente a reflexão sobre um conjunto de seis imagens apresentadas no livro didático para EJA, de autoria de Almeida *et al* (2013). Por fim, as considerações finais.



## 2. O CAMPO DA CULTURA VISUAL

Um campo de estudo se forma pela reflexão de vários autores. Cada um desses autores vai apresentando diferentes aspectos para que possamos compreender esse campo. De acordo com Sardelich; Garcia; Alves (2016) o campo de estudo da Cultura Visual se organiza nas fronteiras das Artes e das Ciências Humanas, na década de 1980, em Programas de Pós-graduação dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Para o campo da Cultura Visual entende-se:

[...] a visão como a operação física e a visualidade como fato social, o modo de olhar socializado. Esses conceitos não se opõem, pois a visão também é social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique, porém esses termos assinalam uma diferença nos enfoques estudados: os que dão atenção à visão e seus dispositivos, suas técnicas históricas; os que focalizam a visualidade como determinações discursivas, o modo como olhamos que está condicionado pelos mecanismos da visão, como também pelo que nos fazem ver (SARDELICH; GARCIA; ALVES, 2016, p. 159-160).

Para Nascimento (2009) a Cultura Visual é um campo de estudo que se apoia tanto na produção visual consagrada pelas galerias e museus, como também naquela que está dispersa pelos meios de comunicação, que sofrem os efeitos do discurso vigente em cada época. O autor destaca que a grande característica do campo da Cultura Visual é o foco na interpretação do sujeito que vê, independente da análise formal dos elementos visuais, que são privilegiadas nas abordagens de leitura de imagens que enfatizam que o sujeito que está lendo tem que entender a relação entre os elementos formais da linguagem visual, como as linhas, as cores, os volumes. Desse modo, Nascimento (2009) não considera que exista um desenvolvimento evolutivo e linear na produção visual, pois as imagens do passado e do presente conversam entre si e oferecem meios para aquele que vê poder passar e pensar entre realidades culturais diferentes, mesmo que não pertençam ao mesmo momento histórico.

Duncun (2010) apresenta alguns conceitos chave para Educação da Cultura Visual. Para esse autor, a sociedade contemporânea é tecnologicamente avançada e predominantemente visual. Essa afirmação podemos perceber facilmente se observarmos o nosso cotidiano, pois fazemos

uso dos meios de comunicação: telefones celulares, que nos permitem produzir imagens e enviar, e até mesmo nos comunicar uns com os outros por meio desse equipamento com imagens.

Duncun (2010) afirma que as imagens tem poder sobre a formação e informação das pessoas. Isso quer dizer que as pessoas partem das imagens e com essas imagens que as pessoas veem no seu cotidiano elas também constroem seus modos de pensar, de agir, de sentir. Não são só as palavras constroem nossos pensamentos, mas também aquilo que vemos, pois

[...] a cultura inclui o estudo de processos de simbolização, ou seja, de processos de substituição de uma coisa por aquilo que a significa, que permitem, por exemplo, que uma ideia expresse um acontecimento, descreva um sentimento ou uma paisagem; ou então que a distribuição de pessoas numa sala durante uma conversa formal possa expressar as relações de hierarquia entre elas. Assim, a ideia de uma divindade única pode ser vista como significando a unidade da sociedade; nas brincadeiras infantis tradicionais numa sociedade como a nossa pode-se mostrar a presença simbólica de mecanismos de competição e hierarquia do mundo dos adultos (SANTOS, 1987, p. 35).

A citação de Santos (1987) auxilia a compreensão de como muitos processos de simbolização são visuais. É por essa razão que autores como Duncun (2010) considera que a Educação da Cultura Visual deveria ganhar maior visibilidade e que as imagens precisam ser analisadas, porque elas apresentam diversos significados. É por isso que o autor afirma que é necessário desenvolver um olhar cauteloso, buscando sempre fazer uma análise cautelosa, pois além de existir uma imensidão de imagens, elas geralmente fazem referências entre si e muitas vezes, um olhar apressado, não percebe essas múltiplas referências entre elas.

As imagens realistas são carregadas de histórias, significados e intencionalidades e elas são pensadas de maneira que possam orientar o sujeito em relação ao objeto, visto que as imagens não estão soltas, sem intencionalidades. Duncun (2010) esclarece que cada ângulo, cor, movimento e som nas imagens tem uma intenção, pois elas formam uma representação. Isso quer dizer que os elementos das imagens são influentes no pensar dos sujeitos, mas lembrando que o que é importante não são só os elementos formais. O autor afirma que as imagens também são carregadas de ideologia

que determina a maneira de pensar e de agir; elas reforçam e procuram intensificar como o mundo deve ser ou não, com intuito de reforçar correntes e valores, crenças, sexo e raça.

A ideologia é expressa através de sistemas de signos culturais que são constituintes da prática social; a ideologia informa o modo como as pessoas agem no mundo e a maneira como as pessoas agem por sua vez, tendendo a justificar e reforçar a sua ideologia. As imagens são saturadas com ideologias que revelam esperanças, medos, expectativas, certezas, incertezas e ambiguidades da nossa vida. Por meio de imagens partilhamos pressupostos sociais sobre o modo como o mundo é, deveria ser, ou não deveria ser. Todas as imagens são ideológicas, no sentido de que a imagem surge de uma matriz de ideias concorrentes, valores e crenças e é sempre feita com um propósito (DUNCUN, 2010, p. 8).

A partir da citação anterior, Duncun (2010) observa que a ideologia se expressa também nas imagens e sua forma de persuasão é dominante e estética. As imagens tem apelos estéticos, elas apelam aos nossos sentidos e indicam como devemos nos vestir, como devem ser os cabelos, representando e determinando padrões para o corpo. Quando uma imagem determina o que é normalidade dentro das relações sociais, ela reforça os preconceitos, é necessário conhecimento e coragem para combater esses pensamentos que oprimem e buscam sempre fomentar na sociedade sobre o que é normalidade como também sobre o consumo exagerado de determinados objetos.

As imagens nos fazem convites de forma particular, no entanto, o sujeito também traz consigo suas próprias intenções quando interpreta aquilo que está vendo. Para Duncun (2010) o olhar é uma maneira importante de como compreender a nós mesmos e a sociedade.

O olhar trata da maneira como olhamos e as circunstâncias em que nós olhamos. Refere-se à nossa predisposição para ver as coisas de certa maneira, o que trazemos para as imagens e as relações que formamos com elas. Os Modernistas salientavam apenas uma maneira de olhar, o olhar estético que era contemplativo. Saboreávamos calmamente essas qualidades estéticas como a beleza das cores e da composição formal, o sublime das nuvens, a expressividade das características faciais, e assim por diante. E nos museus de arte ainda somos capazes de fruir nessas condições e saborear o tempo, mas fora do museu, na frenética vida quotidiana saturada por imagens olhamos de outras maneiras (DUNCUN, 2010, p. 9).



As imagens também possuem relação com outros textos, por isso elas estabelecem relação entre imagens como também de textos escritos. Este é o conceito de intertextualidade.

Todas as imagens se relacionam com outros textos culturais, como livros, poemas, música e, claro, outras imagens. Muitas imagens de referência são imagens do passado [...] A série televisiva Sopranos baseia-se nos filmes de gangster de 1930. Muitas imagens de paródia nos Simpsons, série animada de televisão, se referem a obras de arte, como por exemplo, de Duchamp, Dali e Da Vinci. Muitas imagens são simplesmente influenciadas por outras, por exemplo, o uso de máscaras no período Picasso Africano, o estilo decorativo dos anos 1930 influenciadas em formas de arte modernista. As imagens também recorrem a fontes literárias. Antes da vanguarda modernista, as pinturas eram muitas vezes baseadas em textos clássicos e da Bíblia; hoje muitos filmes e programas de televisão ainda o são. A cultura pós-moderna, por vezes, caracteriza-se tanto como auto referencial e um pastiche de formas culturais anteriores. Do mesmo modo, o público faz associações com as imagens de acordo com seus próprios interesses e conhecimentos (DUNCUN, 2010, p. 10).

Duncun (2010) indica que todas as pessoas fazem associações de imagens com outras imagens de acordo com seus próprios interesses e conhecimentos. O autor dá exemplos de como isso ocorre indicando como os estudantes com os quais trabalha associam mitos de riqueza, classe, celebridade na metamorfose entre os super-heróis das histórias em quadrinhos e suas versões cinematográficas. Ainda afirma que a intertextualidade entre as imagens está baseada na estrutura de um rizoma que não cresce com raízes profundas, mas por meio de várias associações, que podem ser feitas pelo próprio autor ou fabricante da imagem como também construídas pelo observador.

De acordo com Hernández (2007), é necessário pensar a Cultura Visual na educação contemporânea e por isso o educador precisa tomar uma posição. Para esse autor, o intuito da Cultura Visual em uma proposta pedagógica é a de não se fechar em seu próprio campo, mas sim explorar a possibilidade de fazer relações com vários conhecimentos, sejam os vindos da História, da Antropologia, da Arte. A Cultura Visual como campo de estudo se estruturou a partir de muitas referências como a teoria feminista, os Estudos Culturais, e que procura entender como o sujeito interioriza as mais diversas

imagens e representações visuais, a partir da sua relação com o que vê. Sobre como são produzidas determinadas obras e seus efeitos, é preciso que o indivíduo pense em como ele está sendo representado. Um fato importante a ser pensado não é, apenas, o das produções e das representações, mas como é a representatividade do sujeito nas mídias e espaços de exposições.

O que nós vemos é carregado de intenção, por isso Hernández (2007) destaca que a exposição que nos é apresentada por vários meios de comunicação midiáticos, possui uma variedade maior de imagens e representações. É preciso, segundo Hernández (2007), um distanciamento da própria realidade para poder pensar sobre as nossas próprias ideologias, e de outros. Nesse sentido o sujeito pode pensar sobre sua realidade a partir de perguntas tais como: como estou sendo representado? Como é contada a minha história? O que vejo de mim? Para o autor, levar essa proposta para escola pode favorecer para que os sujeitos pensem sobre o que está posto e construam suas próprias narrativas.

Hernández (2007) afirma que as imagens também constroem narrativas, formas de se relacionar com o mundo e como as coisas são pensadas. Na escola e no campo educacional o autor chama a atenção para uma forma de narrativa que tende à naturalização, uma forma de pensar que parte da ideia de que as coisas são como são porque sempre foram assim e não devem ser mudadas, como por exemplo, o modo de agrupar os alunos por idade, o trabalho de um professor em um grupo de alunos, o espaço da sala de aula ser fechado.

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI, e de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do 'nós' e dos 'outros' determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o 'outro' (aquele que não faz parte do 'nós' hegemônico) é apresentado em posição de subordinação - pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na Escola sobre o conhecimento e os saberes é mediada pela ideia da dominação cultural que faz com que se

veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13).

Outra autora que discute sobre a Cultura Visual na Educação Básica é Sardelich (2006). No dia a dia percebemos o quanto de conhecimento se produz através dos meios de comunicação, construindo imagens do mundo. A autora ressalta que a preocupação com os estudos da imagem nos meios de comunicação se acelerou a partir do final da década de 1970 e vários estudiosos, entre eles sociólogos, historiadores, antropólogos e educadores passaram a perceber e a dialogar sobre a importância de pensar a partir das imagens. Por isso, a autora destaca a possibilidade de trabalhar nos espaços de aprendizagem desenvolvendo um pensamento crítico reflexivo e permanente dentro do campo docente.

A partir do momento que cada imagem tem uma intencionalidade, é preciso questionar-se e buscar conhecer o que as imagens falam de nós, e o que elas também não falam. Isso quer dizer que não se pretende decifrar o que o autor da imagem quis dizer, mas perguntar-se sobre o que essas imagens falam da pessoa que observa a mesma.

Como foi apresentado pelos vários autores, Nascimento (2009), Duncun (2010), Hernández (2007), Sardelich (2006), a Cultura Visual abre um leque de possibilidades para os estudos contemporâneos, fazendo os mais diversos questionamentos, como também apontam para a compreensão dos sujeitos e seus interesses. Um ponto importante da Cultura Visual é investigar como o sujeito no seu cotidiano se vê representado, como é essa construção da realidade e, a partir daí, pensar como está sendo representado e entender a própria história e suas representações.

Ainda em relação às representações, Passos (2018) desafia os seus leitores a imaginar um certo cenário a partir de uma pequena descrição neutra. No geral, a partir de qualquer descrição oral ou escrita de um protagonista, as pessoas criam uma representação em sua mente de uma pessoa com características da população branca, do sexo masculino, jovem. Essa representação é criada nas mentes das pessoas, pois em geral os textos e as imagens são criados para um público branco e masculino. A autora observa

que a história das mulheres, das esposas, das servas, é apagada, sendo que o destaque é sempre do homem branco.

Isto tem se perpetuado até os dias atuais e Passos (2018) questiona o que significa incluir, nesse processo de inclusão celebrado apenas nas datas comemorativas escolares. Será que se pensa na pessoa como se sua existência fosse importante? Se a diversidade está presente em todos os lugares e tempos, por que alguns sujeitos são esquecidos? Onde os sujeitos negros, mulheres, deficientes, estão sendo representados? Qual é a maneira pela qual estão sendo vistos? Talvez o local de visibilidade desses sujeitos possa, de alguma forma, aumentar o reforço a exclusão. Por exemplo, quando nos propomos a pensar numa mulher negra, como é sua representação no nosso imaginário? Como ela é visualizada? A autora observa que como educadoras temos que estar atentas as falas estereotipadas, preconceituosas, e é necessário desenvolver conversas que desconstruam essa história, e apresente uma diversidade que envolva narrativas emancipatórias.

Passos (2018) afirma que tanto as palavras quanto as imagens têm poder. Todas as palavras e imagens estão carregadas de significados. Tudo isso foi construído pouco a pouco, e quem escreve, quem produz imagens, tem opção de repetir as práticas excludentes, se vai inserir todos ou não, ou só algumas poucas pessoas. No processo de escrita e seleção de imagens de qualquer texto ocorre um recorte dos fatos e pessoas registradas. Por isso vale a pena perguntar quem fica inscrito na História? De que maneira fica inscrito na História? Quais os estereótipos que se fixam na escrita dessa História?

Uma alternativa para mudar nossos pensamentos estereotipados é admitir a existência do preconceito e em seguida dar visibilidade ao que está sendo excluído, pensar em uma maneira de incluir, abrangendo o que precisa estar presente nas imagens, nos textos, músicas. Por exemplo, podemos refletir e questionar sobre a ausência de crianças negras nos cartazes das cidades ou por que em textos os pronomes de reflexão são masculinos? Um exemplo que Passos (2018) oferece na escrita da História é o fato da marcha dos caras pintadas em 1992.

Figura 7. Estudantes "caras-pintadas", em São Paulo, em setembro de 1992.



Fonte: Eder Chiodetto / Folhapress 18/09/1992.

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/03/14/sem-whatsapp-organizadores-do-fora-collor-estouraram-conta-de-telefone.htm>

A imagem que nós vemos é a de uma população branca, bem vestida e até mesmo com suas pinturas no rosto muito combinadas, muito organizadas. Onde está a população negra nessa imagem de Eder Chiodetto e de outros fotógrafos da mídia daquele momento? Por que não se narra a presença de negros e brancos com as mesmas funções ou funções semelhantes nos acontecimentos da História do Brasil?

Para Passos (2018) o nosso olhar não visualiza a inclusão dos sujeitos realizando as mesmas funções independente do sexo, da cor, etnia. A transformação do olhar produz avanços significativos, proporcionando uma análise dos objetos e seus significados. Somos marcados pelo passado e presente. Estes se entrelaçam em nossa história e deixam marcas. O passado reflete-se no futuro, o nosso presente é resultado de muitos fatores do passado, o que somos e o que ainda vamos ser.

### **3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Conforme o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.349/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece uma nova possibilidade aos cidadãos que não tiveram oportunidade de finalizar seus estudos na idade prevista pela legislação, tanto em relação ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio. Assim sendo, os jovens e adultos que, de acordo com a legislação, não puderam, por algum motivo dar continuidade ao seu processo de escolarização, eles podem se matricular na EJA.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica que está marcada por uma série de preconceitos. Oliveira (2005) faz uma reflexão sobre quem são os jovens e adultos dessa modalidade da Educação Básica. A autora indica que o território EJA abriga as não crianças e alguns adultos. A EJA não se refere a qualquer adulto, não se refere ao adulto universitário, nem ao profissional em formação continuada. Em geral, o adulto que frequenta os programas de EJA é o adulto das periferias das cidades brasileiras, com pouca ou nenhuma escolarização, que trabalha em ocupações não qualificadas. Da mesma forma, o jovem da EJA é aquele de precárias oportunidades de formação e inserção no mundo do trabalho. Assim sendo, no território da EJA habitam aqueles jovens e adultos com pouca escolaridade e marcados por tantas situações de precariedade social e trabalhista.

O artigo 37 da LDBEN também garante que esses cidadãos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo previsto pela legislação, esse direito deve ser contínuo e gratuito. O Inciso I do artigo 37 indica que os sistemas de ensino devem garantir aos jovens e adultos o acesso a reconstrução do saber e a emancipação considerando suas particularidades, suas diferenças, seus saberes, valorizando seus interesses, sua realidade bem como seu trabalho cotidiano, fazendo sempre pelo intermédio entre o trabalho e os estudos. Esse mesmo inciso do artigo 37 da LDBEN destaca que o Estado deve possibilitar e estimular o acesso e a permanência dos jovens e adultos na instituição escolar.

A modalidade EJA deve garantir a esses cidadãos, além do conhecimento escolar o direito a cidadania como também a emancipação, a

valorização de sua cultura, sua particularidade e o acesso a um conhecimento que permita refletir sobre suas realidades e as possibilidades de transformação social e profissional.

De acordo com o Parecer CNE/CBE Nº 11/2000, a EJA torna-se uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com características próprias. O Parecer CNE/CBEN Nº 11/2000 precedeu a Resolução CNE/CEB n. 3/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima. O Parecer CNE/CBEN Nº 11/2000 indica claramente as funções da EJA, que são: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora garante aos sujeitos seus direitos negados ao acesso a escola na idade prevista pela legislação para a Educação Básica, entre os 6 e 17 anos de idade. É necessário que haja um modelo educacional levando esses educandos a conhecer e refletir sobre seus direitos e deveres que são garantidos por Lei, dando a eles condições de igualdade social.

A função equalizadora oferece novas oportunidades para os educandos dessa modalidade, dando a eles direitos individuais, acesso ao trabalho, como também o convívio social de forma particular. Assim sendo, a EJA pode promover uma maior igualdade na sociedade, desenvolvendo através dessa modalidade não só a aquisição do conhecimento, mas também oportunidades no mercado de trabalho e acesso aos bens culturais.

Já a função qualificadora da EJA pontua a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades e do potencial de cada educando, estando ela no currículo escolar. A função qualificadora assegura novas possibilidades garantindo um conhecimento que leve seus indivíduos a colocarem seus conhecimentos de forma significativa no seu dia a dia. Os gestores e o governo devem garantir o direito a uma escola que não tenha apenas qualidade, mas que reconheça cada sujeito dando a eles o acesso a novas oportunidades como também novas possibilidades no mercado de trabalho. A função qualificadora caminha junto aos avanços da ciência e da sociedade, ampliando novos horizontes desses educandos que fazem parte dessa modalidade educacional.

Oliveira (2005) identifica um traço cultural no heterogêneo grupo de jovens e adultos que frequentam essa modalidade da Educação Básica, que é

a condição de excluídos da escola regular. Por isso a autora questiona a adequação da instituição escolar para com esse grupo cultural, posto que este não é o grupo que a escola se propõe originalmente atender. Currículos, programas, metodologias são concebidos para crianças e adolescentes que se adequam ao fluxo escolar. A autora afirma que, em geral, a instituição escolar tende a “domesticar” o grupo de jovens e adultos, adaptando o mesmo à organização da escola, deixando de atender sua especificidade cultural.

Arroyo (2005) também observa sobre o modo como a instituição escolar trata de reprimir as características culturais dos jovens e adultos da modalidade EJA, infantilizando-os e procurando adequar às pequenezas escolares. O autor recorda que a grandeza dos programas de EJA foi conquistada fora do espaço escolar, em movimentos sociais, e sua grandeza deve-se à própria concepção de Educação e visão de homem que tem sustentado esses programas. Por isso, afirma que a instituição escolar deve aprender a pensar-se de outro modo para atender as características do grupo de jovens e adultos e não propor uma adaptação desse grupo às suas práticas tradicionais.

A observação de Arroyo (2005) sobre a instituição escolar aprender a pensar-se de outro modo para atender as características do grupo de jovens e adultos me levou a refletir sobre as possibilidades do saber sensível.

O saber sensível diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. Caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo, nos leva à ideia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda a humanidade: uma verdade mais antiga que todas as verdades conquistadas pela ciência, anterior a todas as construções realizadas pela cultura humana (BRASIL, 2006, p. 6).

Em todos nós está presente esse saber sensível, mas esse saber é pouco valorizado, pois a área de conhecimento que mais explora esse conhecimento são as linguagens artísticas.

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas



atividades que favorecem o despertar desse saber sensível (BRASIL, 2006, p. 7).

A partir da citação anterior, podemos perceber como olhar e conversar sobre as imagens pode favorecer o despertar desse saber sensível que, eu penso, poderia ser mais explorado na modalidade EJA. Essa observação reforçou a minha ideia de trabalhar com as imagens do livro didático da EJA. Além do saber sensível, o saber do cotidiano também pode marcar presença na EJA.

O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno (BRASIL, 2006, p. 7)

A leitura de Oliveira (2005), Arroyo (2005) e Brasil (2006) me provocaram a fazer uma reflexão sobre as possibilidades da escola se pensar de outro modo. Além da escola se pensar de outro modo, os livros didáticos da EJA poderiam contribuir para os jovens e adultos dessa modalidade a se pensarem de outro modo? Nesse momento, eu penso que sim, que o saber sensível e o saber cotidiano são saberes que podem ser explorados na modalidade EJA e em seus livros didáticos.

### **3.1. O Fundo Nacional do Livro Didático para EJA**

O Fundo Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) foi criado em 2009. Esse Programa parte dos seguintes fundamentos legais: a educação como direito de todos e dever do Estado; as diversidades culturais e sociais que caracterizam a população brasileira; o disposto na LDBEN quanto a universalização do acesso a melhoria da qualidade da Educação Básica; a garantia da igualdade nas oportunidades para acesso e permanência dos educandos na escola.

Considerando os itens citados acima, o PNLD EJA, e outros programas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), vinculam-se às escolas públicas de Ensino Fundamental, englobando as três esferas de poder público, redes federais, redes estaduais e redes municipais.

Os livros didáticos da EJA devem abranger os componentes curriculares de Letramento e alfabetização linguística e matemática, tendo em cada fase suas especificidades, ou seja, nos anos iniciais apresentarem Letramento, Alfabetização linguística, Alfabetização matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Artes, História e Geografia, podendo organizar-se em um único volume. Nos anos finais os conteúdos serão de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Arte e Língua Estrangeira Moderna Inglês ou Espanhol.

Para ter acesso ao livro didático, as escolas que trabalham com a modalidade de EJA devem preencher um termo de adesão junto a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério de Educação (MEC). O livro didático para modalidade da EJA é feito com escolha e distribuição de forma trienal, considerando todas as matrículas, desta maneira garantindo por três anos o acesso dos alunos a esse material.

#### **4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

Uma longa e intensa movimentação durante todo o século XX dos movimentos negros e antirracistas levou a aprovação da Lei nº 10.639 em 2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Essa Lei gerou a necessidade de uma Resolução própria no âmbito educacional, que, por sua vez, originou a Resolução CNE/CP nº 01 /2004, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (GOMES, 2011).

A instauração da Lei 10.639/03 é um conhecimento que deve fazer parte da vida das educadoras e educadores, tanto de escolas públicas como também das escolas privadas. A luta para superação do racismo no Brasil é uma demanda não só do movimento negro como também de outros grupos que fazem parte de organizações contra o racismo, que buscam práticas de ações afirmativas junto ao Estado, ligado diretamente à Educação Básica, como uma forma de tentar ajustar as desigualdades históricas sofridas pela população negra.

Gomes (2011) afirma que o Brasil mostrou avanços ao implantar a Lei 10.639/03, tentando superar as desigualdades sociais. A autora observa que isto é um dever da educação escolar das instituições públicas e privadas. Os sistemas educacionais devem por em prática novas atitudes pedagógicas que procurem incluir. A implementação desta Lei aponta para uma mudança significativa não só nas práticas, nas políticas, mas também no imaginário pedagógico.

A implementação da Lei nº 10.639/03 aponta para a possibilidade de construir uma sociedade que supere o racismo pelos seus aspectos principais, sendo o primeiro deles a concepção de raça e etnia. Para sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e educadores, bem como para o movimento negro, o conceito de raça não se utiliza pensando em raça superior ou inferior, como foi usado pela ciência no século XX. Esta ideia é baseada na dimensão social e política. Se usa o conceito de raça para falar da realidade do negro brasileiro, rejeitando o sentido biológico de raça, visto que todos sabemos

como o avanço da ciência de que não existem raças humanas, o conceito de raça é baseado em uma perspectiva com significado identitário construído a partir da análise de racismo e suas formas de superação a partir das dimensões histórica e cultural do Brasil (MUNANGA, 2000).

Gomes (2011) recorda que não podemos negar como foi construída a sociedade brasileira, a forma como os negros e os brancos são vistos e são tratados. É importante pensar que tanto os brancos como os negros possuem suas diferenças, mas é necessário aprendermos a perceber essas diferenças, e não hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero entre outros. A autora recorda a tragédia mundial que ocorreu na Alemanha no século XX. O nazismo foi uma ideia fundamentada em raças superiores e inferiores, que penalizou vários grupos sociais, o reconhecimento destas atrocidades durante a segunda guerra mundial, fez com que organizações políticas das nações no mundo tentassem agir de forma preventiva para que essa barbárie não acontecesse novamente. A partir deste momento o uso do conceito de etnia ganhou força acadêmica, referindo-se aos povos diferentes, judeus, índios, negros, entre outros com a intenção de chamar a atenção que estes são grupos humanos e não marcados por uma característica biológica, mas por um processo histórico e cultural.

A partir do conceito adotado de etnia, um grupo étnico não é um grupo separado, ou de uma população separada, mas é uma agregação de pessoas unidas e conscientes com experiências para ser compartilhadas. Gomes (2011) destaca que no Brasil a classificação racial não está marcada de forma isolada. A população negra brasileira, sobretudo na educação, vem adotando a expressão étnico racial, demonstrando que para compreender a realidade da população negra no Brasil, não basta somente as características físicas e a classificação racial, é necessário considerar toda a dimensão simbólica. Por tudo isso é que se afirma que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias.

Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida

social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados. A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2011. s.p.)

A Lei nº 10.639/03 exigiu uma nova ordenação educacional que originou a Resolução CNE/CP nº 01 /2004, que constitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O artigo 2º parágrafo primeiro dessa Resolução afirma que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 16)

Como toda Resolução, a Resolução CNE/CP nº 01 /2004 também veio precedida de um Parecer, que foi o Parecer CNE/CP nº 03 /2004. Esse Parecer indica que:

[...] na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de

asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10)

A partir das citações anteriores, nota-se que a Educação das Relações Étnico Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes e valores para o respeito à pluralidade étnico-racial. Também é uma política afirmativa e um ponto importante dessas ações afirmativas é entender que tais políticas não tem apenas uma ideia de cotas, ela possui um significado mais profundo e amplo, sendo o ponto principal de afirmar o direito a diversidade étnico racial na educação escolar, rompendo com o silenciamento sobre a realidade africana e afro brasileira nos currículos e praticas escolares. É importante que haja o comprometimento com a história, a memória e a identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (GOMES, 2011).

Ao serem introduzidas estas discussões sobre as relações étnicas raciais e da história e cultura africanas e afro brasileiras, houve mudanças significativas na Educação Básica, sendo necessário pensar em estratégias pedagógicas de valorização da diversidade nos diferentes níveis de ensino e modalidades da Educação Básica.

As diretrizes curriculares nacionais preveem o respeito a uma legislação educacional atenta a estereótipos e preconceitos de condição social, étnico-racial e de gênero, caracterizadas como discriminação e violação dos direitos humanos. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que seleciona os livros adequados para ensino em escolas públicas, em suas diretrizes básicas determinadas em edital, preza pela observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social nos conteúdos veiculados pelas obras. Esta é uma preocupação recente, fruto de indignações e injustiças antigas (PASSOS, 2018, p. 55)

A citação anterior de Passos (2018) alerta sobre como as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam o cuidado para não reproduzir estereótipos e preconceitos tanto em situações de aprendizagem quanto nos livros didáticos, especialmente os livros contemplados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Por outro lado, Coutinho (2018) observa que reconhecer e valorizar a diversidade passa por questionar preconceitos que desqualificam as negras e

os negros, preconceitos que salientam estereótipos pejorativos, palavras e atitudes veladas ou explícitas, que revelam sentimentos de superioridade em relação às negras e negros.

Reconhecer também significa valorizar, divulgar e respeitar a produção artística e histórica de negras e negros, o respeito às pessoas negras, à sua ancestralidade africana, sua cultura e história. Reconhecer requer questionar a rejeição de estudantes negras e negros pela cor da sua pele, que são menosprezados porque seus antepassados foram explorados como escravos.

Descobrimos também que sem uma memória positiva e coletiva, sem conhecer figuras de destaque de nosso povo, suas conquistas no campo das ciências, das artes, nossas crianças negras têm dificuldade em formar uma imagem positiva de seus iguais. Consequentemente, não formam uma imagem positiva de si próprias, enquanto negras. O que podemos perceber é que, convivendo em uma sociedade que nos discrimina, que nos associa sempre a uma imagem negativa sobre nosso povo, muitas de nós negras internalizamos uma imagem ruim sobre nossa gente e sobre nós próprias. Podendo às vezes negar nossa cor, criticar outros negros que se auto afirmam positivamente e nos esforçar para parecermos brancos. Podemos nos sentir inferiores e perdermos a autoconfiança (COUTINHO, 2018, p. 65)

A leitura de Coutinho (2018) me provocou uma reflexão sobre como estudantes negras e negros, de qualquer nível educacional, e sobretudo na modalidade EJA, costumam ser desencorajados a prosseguir nos estudos. A autora fala das suas angústias de ter que provar suas potencialidades para os que estão ao seu redor. Lendo Coutinho (2018) percebi que o que a autora quer é a mesma coisa que eu, como mulher negra, desejo. Ser uma mulher negra sem ter que provar, em todo momento, que sou capaz. Às vezes também sou tomada por essa angústia, ser uma mulher pobre e negra e levar na alma não só as minhas dores, mas também as dores de outras mulheres que, dia a dia, precisam quebrar as correntes ou até mesmo as mascaras de ferro, instrumentos esses que não são usados nos dias atuais, mas de certa forma em muitos momentos sou impedida de expressar-me como gostaria pelo medo de como tenho sido olhada.

Todos os dias eu e outras mulheres negras lutamos para não ser silenciadas por não poder ter o mesmo direito de fala como diz Coutinho

(2018). Como diz a autora, “não estou com a minha comunidade negra que não ascendeu junto comigo no âmbito acadêmico” (COUTINHO, 2018, p. 58). Quando me apresento como uma estudante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), algumas vezes sou questionada sobre como cheguei até aqui, se foi por meio das cotas. Não estou questionando as cotas, mas sim o que percebo na fala de algumas pessoas, como se a cor da pele fosse um fator determinante para o conhecimento e aprendizagem e, por ser negra, não seria capaz de estar aqui. Uso das palavras da autora, que afirma querer ser uma mulher negra, professora, solteira ou não, mãe ou não, mas querer ser reconhecida e feliz.

Como Coutinho (2018), também sinto as dores dos meus antepassados. Também tenho momentos em que fecho os olhos e me teletransporto para um passado visualizando imagens e até mesmo sons de momentos de dores. A leitura de Coutinho (2018) me permitiu mergulhar em anseios que também são meus, na trajetória de uma vida que também é minha vida. Talvez, a minha história e minhas potencialidades também possam ser referência para outras mulheres negras que precisam quebrar o espelho que por vezes reflete a imagem do que dizem que é belo e do que virou o sinônimo do sucesso de um povo branco, europeu e masculino. Ser negra é assumir a realidade histórica de tantos preconceitos e mesmo diante de todo processo de exclusão, assumir a identidade e potencializando as capacidades.

Coutinho (2018) relembra a solidão que viveu na escola, ao separar-se do seu irmão que precisou sair da escola para trabalhar com seu pai, ajudando na renda da família. Como filha de trabalhadores rurais Coutinho (2018) passou pela dor do racismo, e essa dor também se entrelaça com a minha história e minha dor. Sendo filha de uma mulher comerciante rural, minha mãe foi marcada por histórias de racismo e machismo. Meu pai foi um homem que viveu em constante peregrinação pelas construções das grandes cidades dos vários estados do Brasil. Sua peregrinação foi feita em “pau de arara”, passou por muitos momentos de racismo e nos riscos que sua profissão apresentava. Eu era uma menina negra que gostava de brincar, correr, até que um dia, em uma briga de escola com um menino, nos corredores da escola, o porteiro me chamou e disse: “*Olha não faça isso, você brigando na escola vão dizer logo, só podia ser uma neguinha*”. Passei muito tempo pensando na fala



dele sem entender, mas guardei essas palavras. Isso causou em mim um silenciamento.

Na minha adolescência segui padrões da sociedade branca, alisando o cabelo, vivendo realmente os padrões de outras vidas que não eram a minha identidade, mas do que queriam que eu fosse, ao ponto de me convencerem que era realmente aquilo que eu deveria ser. Durante o percurso da minha vida acadêmica tornei-me uma mulher negra assumida e resistente. Hoje sou resistência, e quero, ao contar minha história, animar as mulheres que ainda não têm força para dizer basta. Minha luta é para ser como Coutinho (2018) afirmou “eu mesma”, sem precisar provar nada.

Os dados de violência contra as mulheres negras são divulgados diariamente na mídia, mas o que se faz contra essa violência? Ainda há muito para ser conquistado, tanto no mercado de trabalho como nas relações de visibilidade na sociedade, que a mulher negra não seja vista apenas como um corpo belo em uma escola de samba. E que os lugares de ascensão dos homens negros não seja apenas o futebol, mas tantos outros lugares que são espaços predominantemente brancos.

A leitura de Coutinho (2018) levou-me a refletir sobre o meu compromisso como pedagoga, como cidadã, como pessoa humana. Consciente desta marca histórica de exclusão quero recriar minha história e das minhas raízes negras. Quero, com as minhas experiências e o conhecimento construído no Ensino Superior, ser a voz da resistência nos espaços escolares e na sociedade como um todo. Nós pessoas negras somos responsáveis para que nossas representações sejam discutidas e visualizadas, para que nossa cultura e identidade, que foi negada por muito tempo, ganhe visibilidade.

## 5. AS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO

O livro *Linguagens e Culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos*, que faz parte da *Coleção Viver e Aprender*, foi escrito por nove autoras: Clara Haddad, Isabel Cristina Martelli Cabral, Jorgelina Tallei, Lilian Lisete Garcia da Silva, Márcia Lygia Casarin, Márcia Regina da Silva, Maria Terezinha Teles Guerra, Neide Aparecida de Almeida, Sueli Aparecida Romaniw. O volume, identificado pela autoria de Almeida *et al* (2013), faz parte de uma coleção que foi produzida especialmente para a modalidade EJA. A sua capa apresenta o selo do PNLD EJA 2014, 2015, 2016, indicando a venda proibida do mesmo.

Na Apresentação do livro didático, assinada pelas autoras, estas afirmam que:

Entende-se, nesta obra, que a língua é uma construção social, histórica, que se atualiza permanentemente, e que a linguagem é considerada produto das relações sociais, da interação entre os diversos interlocutores, o que equivale a dizer que ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e de Arte não é considerado como fim, mas como uma condição para que o sujeito possa atuar de forma efetiva na sociedade em que vive (ALMEIDA *et al*, 2013, s.p.).

O sumário do livro está dividido em três partes, que são denominadas pelas autoras de etapas. Cada uma dessas etapas está subdividida em duas unidades, que tem uma quantidade de capítulos variados dedicados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte.

Pude perceber que, apesar da Lei 10.639/03 indicar a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, o livro de Almeida *et al* (2013) editado pelo PNLD EJA 2014, 2015, 2016, não traz nenhuma etapa, unidade ou capítulo dedicado especialmente à abordagem étnico racial, mas ela está dispersa em alguns capítulos. Foi desse modo que iniciei minha aproximação às imagens do livro de Almeida *et al* (2013) e tratei de conectar as imagens do livro que representem negras e negros, para fomentar uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico Raciais.

Para essa aproximação tomei por base os autores apresentados no capítulo dedicado à Cultura Visual. A partir da leitura de Hernández (2007) procurei olhar para o livro e suas imagens perguntando-me como estou sendo representada? Como é contada a minha história? O que vejo de mim? A partir de Duncun (2010) procurei ampliar essa predisposição para ver as coisas de certa maneira e abandonar esse olhar dos Modernistas que salientavam essa maneira de olhar estética e contemplativa de saborear a beleza das cores e da composição formal. Com Duncun (2010) aprendi que posso olhar de modo diferente a esse modo de olhar contemplativo, que posso olhar a partir dos meus próprios interesses, para refletir sobre a Educação das Relações Étnico Raciais.

Duncun (2010) também indica a intertextualidade das imagens que se conectam por meio de associações, sem distinção de categorias históricas ou de qualidade artística. Desse modo, busquei conectar imagens, por meio de associações, sem distinção de categoria, fossem imagens da arte ou da mídia, do passado e do presente, mas que pudessem se abrir para uma reflexão sobre a Educação das Relações Étnico Raciais. Nesse exercício de conexão e intertextualidade das imagens eu fiz uso de um saber reflexivo, mas também dessa minha relação direta com o mundo, desse meu saber pré-reflexivo, meu saber sensível e do meu saber do cotidiano (BRASIL, 2006), já explicados no capítulo sobre EJA, que procurei sistematizar, associando a bagagem de vivências que tenho, as referências culturais de minhas experiências com os autores consultados neste estudo.

Ao ler o livro de Almeida et al (2013), um grupo de seis imagens, que representam negras e negros, capturou imediatamente o meu olhar. Em seguida percebi que esse grupo de seis imagens foram produzidas somente por dois autores: Jean Baptiste Debret (1768 – 1848) e Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858).

Jean Baptiste Debret (1768 – 1848), foi um artista, desenhista, pintor, francês, que veio ao Brasil em 1816, integrando a chamada Missão Artística Francesa, trazida ao Rio de Janeiro na época em que o rei Dom João VI de Portugal (1767-1826) e a corte portuguesa se instalaram na cidade, fugidos da invasão de Napoleão Bonaparte (1769-1821) para invadir Portugal. No período em que Jean Baptiste Debret esteve no Brasil, produziu inúmeras

imagens, seja com as técnicas do desenho ou da pintura. Dentre as várias imagens que produziu, as mais reproduzidas são as 150 que compõem os três volumes da publicação intitulada como *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, que foram publicados em Paris, entre os anos de 1834 e 1839. As imagens do primeiro volume representam o olhar de Debret sobre os povos indígenas, com muitos detalhes de matas, plantas, objetos utilizados pelos indígenas, seus locais de moradia. As imagens do segundo volume lançam um olhar sobre os negros escravos e no terceiro volume cenas do cotidiano, de manifestações culturais, festas e tradições daquele momento histórico. O volume dois dessa publicação pode ser consultado digitalmente na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP)<sup>2</sup>.

Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858), filho do também gravurista Johann Lorenz Rugendas II (1775 - 1826), nasceu na cidade de Augsburg, no território que hoje se denomina Alemanha. Rugendas cresceu no meio de artistas e se formou como pintor na Academia de Belas Artes de Munique. Rugendas compôs a Expedição Langsdorff, organizada por Georg Heinrich von Langsdorff (1774-1852), conhecido como 'barão de Langsdorff'. A Expedição Langsdorff esteve no Brasil entre os anos 1822 e 1828, e trouxe um grupo de estudiosos da época que percorreram 17 mil quilômetros no interior do País. Rugendas abandonou a expedição em 1824, mas seguiu registrando aquilo que via no território brasileiro da época, passando por Mato Grosso, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Ao retornar à Europa, publicou sua obra *Viagem Pitoresca Através do Brasil*, em 1835. Atualmente esse livro pode ser consultado no ambiente digital da Biblioteca Nacional<sup>3</sup>

No livro didático de Almeida *et al* (2013) as imagens de Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que foram produzidas na primeira metade do século XIX, estão distribuídas por capítulos diferentes. Essas imagens não ganham destaque como texto visual, mas somente como ilustração do conteúdo que está sendo apresentado no capítulo. Assim sendo, apresento as mesmas pela ordem em que aparecem ao longo das páginas do livro.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3802>

<sup>33</sup> Disponível em: [http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon94994/icon94994.htm](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994.htm)

A primeira imagem que capturou meu olhar é a que apresento a seguir.

Figura 8. *O colar de ferro, castigo dos negros fugidos* (1834), de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848)



Fonte: Almeida *et al*, 2013, p. 91

A imagem *O colar de ferro, castigo dos negros fugidos*, foi produzida por Debret em 1834, por meio da técnica de aquarela sobre papel, e foi publicada em seu livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. No livro de Almeida *et al* (2013) ela ocupa aproximadamente um terço da parte superior esquerda da página 92 e ilustra um conto de Machado de Assis (1839 – 1908), intitulado *Pai contra mãe*. O conto de Machado de Assis é indicado como atividade de leitura do Capítulo 7, da primeira etapa, dedicado à Língua Portuguesa, intitulado *Conviver, manifestar-se, defender e sustentar ideias, formar opinião*. O conto de Machado de Assis foi incluído em um sub-tópico denominado *Nossos Autores, Nossa Língua*. As autoras indicam que:

Machado de Assis, um dos maiores escritores brasileiros, produziu uma obra de reconhecida qualidade literária, que também se mostra repleta de denúncias às posturas e às práticas sociais do século XIX e início do XX, no Rio de Janeiro. Você lerá a seguir um conto desse autor que mostra algumas das várias faces que uma mesma situação pode oferecer (ALMEIDA et al, 2013, p. 89-90).

Chamou minha atenção a falta de contextualização das autoras em relação ao conto *Pai contra Mãe*, de Machado de Assis. Não há nenhuma indicação de que este conto foi publicado em 1906, no livro *Relíquias da Casa Velha*. O conto, *Pai Contra Mãe*, é o primeiro desse livro de Machado de Assis. O conto está narrado em terceira pessoa, se passa no Rio de Janeiro, nos tempos do Império, e descreve os “ofícios e aparelhos” (Assis *apud* Almeida et al, 2013, p. 90) da escravidão. Os aparelhos são “o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; haviam também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca” (Assis *apud* Almeida et al, 2013, p. 90). Do mesmo modo que Machado de Assis vai descrevendo os aparelhos, as imagens de Debret estão inseridas nas páginas do conto apenas como uma descrição visual desses aparelhos. Não há nenhuma indicação para a leitura ou discussão dessas imagens.

Também notei a falta de contextualização das imagens, apesar da referência à autoria delas na parte inferior da imagem e a fonte das mesmas, às vezes colocada na lateral direita ou esquerda das imagens. Sem dúvida essas imagens podem ilustrar esse conto de Machado de Assis, porém em meu encontro com essa imagem pude sentir o peso desse ferro que permanece sobre a população negra. Ainda é possível sentir o peso desse ferro aplicado aos “escravos fujões” como descreve Machado de Assis em seu conto, que “fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão” (Assis *apud* Almeida et al, 2013, p. 90).

Entendo que no exercício de compreensão textual, posterior à apresentação do conto, as autoras destaquem o “cinismo” de Machado de Assis nesse conto, porém nesse exercício também enfatizam a compreensão das preposições como palavras invariáveis que relacionam dois termos. Lendo o conto e as imagens escolhidas para ilustrar o mesmo, associei com a permanência dessa representação de negro escravo fujão no Brasil contemporâneo. Fiquei pensando nas preposições como palavras invariáveis



que relacionam dois termos. Pensei na invariabilidade das imagens que relacionam a população negra com escravidão e fuga e acabei associando com as imagens do videoclipe *Crime Bárbaro*, do poeta rapper Rincón Sapiência que canta:

O nego fujão alguém viu  
 (Nossa senhora, neguinho passou a mil)  
 Ter canela fina é pra correr  
 Se me pegarem vai doer  
 Mesmo estando em desvantagem  
 A sensação é de poder  
 Eu sou nego fujão  
 Pega nego fujão  
 Corre nego fujão (SAPIÊNCIA, 2017, s.p.)

Figura 9. *Máscara que se usa em negros que têm o hábito de comer terra* (1820-1834), de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848).



Fonte: Almeida et al, 2013, p. 92

A segunda imagem que capturou meu olhar foi a *Máscara que se usa em negros que têm o hábito de comer terra* (1820-1834), de Jean Baptiste Debret. Em relação à essa imagem, destaco que no livro didático consta o título na parte inferior da imagem tal qual o título dado por Debret *Máscara que se usa nos negros que têm o hábito de comer terra*. A imagem ilustra o conto de Machado de Assis que descreve os ofícios e aparelhos da escravidão. Machado de Assis não menciona o hábito de comer terra, apenas a “máscara da folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca” (Assis *apud* Almeida et al, 2013, p. 90). A imagem de Debret não faz referência ao suposto vício de embriaguez indicado no conto em questão, mas se refere à outra forma de suplício praticada contra a população negra escravizada. Segundo Schwarcs; Gomes (2018) era um

Castigo utilizado em cativos rebeldes que eram obrigados a andar portando tal objeto preso detrás da cabeça por um cadeado, ela também era desenhada para evitar o banzo, uma forma de suicídio lento e doloroso que consistia em ingerir terra até a morte (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 77).

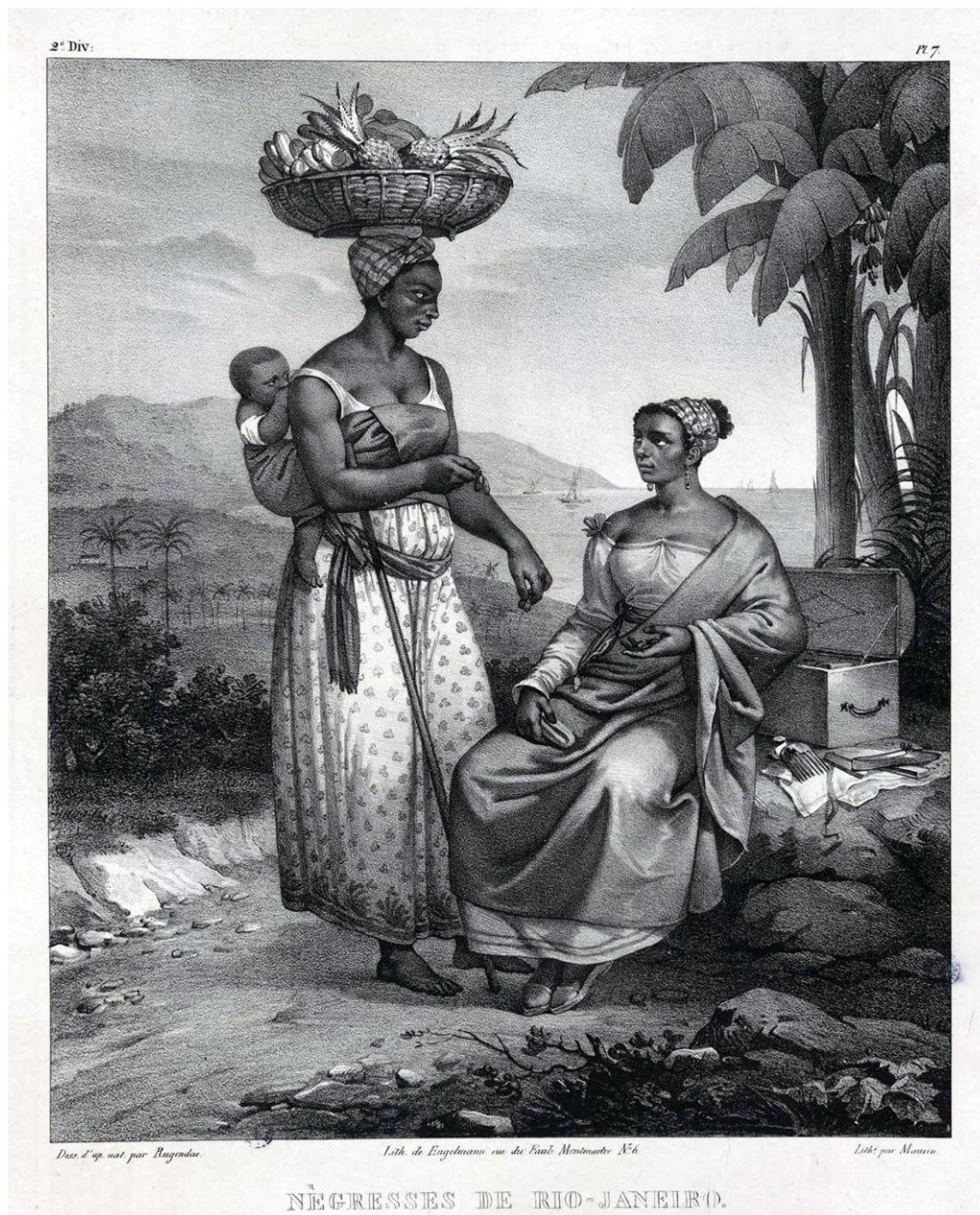
Portanto, considero que essas imagens, utilizadas como ilustração para o conto de Machado de Assis são utilizadas de modo descontextualizado, e nem sempre se relacionam com o texto escrito.

Outra imagem que capturou meu olhar foi a imagem *Negras do Rio de Janeiro* (1835), de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858). No livro didático a imagem se localiza no canto inferior direito da página 93, ocupando aproximadamente um terço da página, ao lado da parte do conto em que um dos personagens é gratificado pela captura de uma escrava fugida. Relacionando o conto e a imagem que o acompanha, uma vez mais considero que a imagem está descontextualizada. Penso que as autoras incluíram essa imagem somente por ela representar duas mulheres negras que, aparentemente, estão em uma relação de compra e venda. A imagem representa uma mulher em pé que carrega uma criança amarrada nas costas e um cesto de frutas na cabeça. A mulher sentada parece vender alguns objetos, acessórios femininos, e está numa postura de mulher de posses, pois está



calçada. A mulher em pé, que carrega uma criança nas costas e que possivelmente está comprando os acessórios, apresenta-se descalça, o que indica sua condição de escravizada.

Figura 10. *Negras do Rio de Janeiro* (1835), de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858).



Fonte: Almeida *et al*, 2013, p. 93

Schwarcs; Gomes (2018) esclarecem que é comum referir-se aos escravos no gênero masculino, mas que deveríamos utilizar a expressão pessoas escravizadas. Os autores também informam que se costuma desconsiderar a vida das mulheres escravizadas, que eram violentadas,

mesmo grávidas submetidas a trabalhos forçados e não podiam ficar com seus filhos, muitas vezes para amamentar os filhos daqueles que as escravizavam. Esses autores destacam o papel relevante das mulheres negras escravizadas que atuaram pela libertação, indicando que muitas mulheres negras que conseguiam realizar um trabalho de comércio, tendo sido ou não alforriadas, eram as responsáveis por levar e trazer mensagem sobre rebeliões ou acobertar escravizados fugidos.

As três imagens anteriores, as Figuras 8, 9 e 10, acompanham o conto de Machado de Assis, entre as páginas 90 e 93, porém não há destaque para elas, por isso considero que elas são utilizadas como ilustrações descontextualizadas no texto que acompanham, como também no livro. Penso que essas imagens carregam muita História não contada e que deveriam ser aproveitadas para fomentar uma discussão sobre a Educação das Relações Étnico Raciais e, como questiona Passos (2018),

Será que as autoras e os autores dos livros que lemos prestaram atenção nesses aspectos? Será que as relatoras e os relatores de episódios históricos não tinham seus clichês, seus estereótipos e seus preconceitos que influenciaram no trabalho de escrita? Podem essas coisas influenciar a forma como vemos e aprendemos sobre o mundo? É preciso que educadores e pesquisadores se atentem às imagens tendenciosas passadas pela historiografia tradicional e incorporem outras narrativas mais diversas nos materiais didáticos e demais produções, envolvendo diferentes tipos de gentes e histórias (PASSOS, 2018, p. 50).

Penso que as Figuras 8, 9 e 10 incluídas no texto e no livro didático de Almeida *et al* (2013) de modo descontextualizado reforçam a narrativa apontada por Hernández (2007) como sendo a predominante em nossas escolas. Essas imagens descontextualizadas se conectam com a narrativa da expansão colonizadora europeia desde o século XVI que, como afirma Hernández (2007), alimentam a construção “de uma visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13)”. Hernández (2007) afirma que essa narrativa se revela na seleção dos conhecimentos escolares em que o outro é apresentado em posição de subordinação.

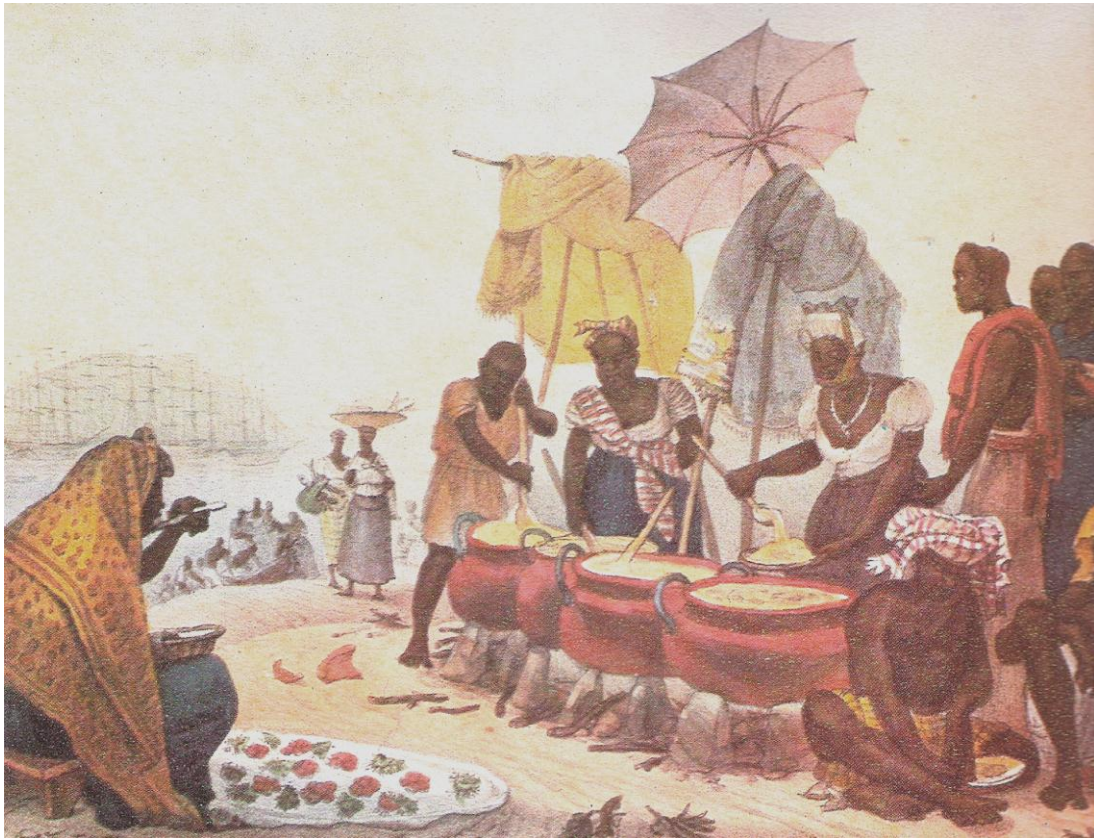
Conecto a leitura de Passos (2018) e Hernández (2007) com essas imagens e também com o meu saber sensível, esse saber pré-reflexivo, com o



qual tenho sentido o peso desses “aparelhos” da escravidão sobre mim e a população negra atual.

A quarta imagem que capturou o meu olhar foi a intitulada *Negras vendedoras de angu*, também de Jean Baptiste Debret.

Figura 11. *Negras vendedoras de angu*, de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848)



Fonte: Almeida et al, 2013, p. 179

Essa imagem ocupa a metade superior da página 179 e como as imagens anteriores, as Figuras 8, 9 e 10, apenas acompanha uma atividade denominada *Ler Poemas*, da etapa 2, do capítulo 1 dedicado a Língua Portuguesa, intitulado *Poesia, poetas e escritores: vida na cidade e expressões literárias no Brasil colonial*. A imagem apresenta-se na sequência dos poemas *A negra Margarida que acariciava um mulato*, de Gregório de Matos (1636 – 1696), e *Uma crioulinha chamada Cipriana*, também de Gregório de Matos. O primeiro ponto que destaco é a inclusão dessa imagem, produzida na primeira metade do século XIX, para acompanhar os poemas de Gregório de Matos do

século XVII e, suponho que, a inclusão da imagem aconteceu pelo fato dos poemas mencionarem mulheres negras.

A imagem *Negras vendedoras de angu*, de Debret, representa mulheres vendendo angu e sua clientela também composta por negros. Na imagem vemos negros comendo no chão com poucas roupas. As mulheres que estão vendendo o angu, estão mais bem vestidas, é possível ver que uma delas está com um pano amarrado na cabeça, possivelmente uma dor de dente. Considero que a associação da imagem *Negras vendedoras de angu*, de Debret, após os poemas de Gregório de Matos que se referem às mulheres negras, está descontextualizada e, uma vez mais, remeto à observação de Schwarcs; Gomes (2018) sobre as mulheres negras escravizadas. Quando os autores de livros didáticos que selecionam o conteúdo a ser apresentado, que recortam a História a partir da narrativa determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (HERNÁNDEZ, 2007), buscarão contar a História das mulheres escravizadas?

Figura 12. Negros no fundo do porão (1835),  
de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858).



Fonte: Almeida et al (2013) p. 211



*Negros no fundo do porão* (1835), de Johann Moritz Rugendas, foi a quinta imagem que capturou o meu olhar, pois ocupa mais da metade da página 211, que abre o capítulo 4, da etapa 2, intitulado *Negros: denúncias expressivas*. Esse capítulo está dedicado à literatura, principalmente às obras românticas do século XIX, enfatizando a obra de Castro Alves (1847-1871), porém logo após a imagem, na página posterior, encontramos a letra da canção *A mão da limpeza*, de Gilberto Gil (1942). Nesse mesmo capítulo, após o exercício de compreensão textual, de um trecho do romance *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães (1825 – 1884), encontro a sexta imagem que selecionei para a minha reflexão, que é *Mercado de escravos no Rio de Janeiro* (1835), também de Johann Moritz Rugendas, que ocupa a metade superior da página 219.

Figura 13. Mercado de escravos no Rio de Janeiro (1835), de Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858).



MARCHÉ AUX NÈGRES.

Fonte: Almeida *et al* (2013), p. 219

As duas imagens de Rugendas, tanto *Negros no fundo do porão* (1835) como *Mercado de escravos no Rio de Janeiro* (1835), são usadas de modo descontextualizado no livro de Almeida *et al* (2013). As imagens não são consideradas como um registro visual que pode ser lido, comentado. Apenas ilustram, ocupam um espaço nas páginas do livro e reforçam as representações da escravidão. As negras e negros representados no porão ou no mercado se encontram com poucas vestes ou quase nada, com um semblante triste. Na imagem *Mercado de escravos no Rio de Janeiro* (1835), podemos observar uma pessoa negra que desenha, registra algo na parede. Fiquei pensando sobre o que essa pessoa desenhava ou registrava? Seria uma mensagem para alguém em especial? Para alguém que passaria por esse lugar depois? Que mensagem seria essa? Penso que é a mensagem que nos falta, a mensagem que possa nos contar sobre o processo de escravização dos africanos sob um outro olhar que não a narrativa hegemônica do homem branco, cristão e ocidental (HERNÁNDEZ, 2007).

As imagens de Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas que capturaram meu olhar para o livro didático da EJA de Almeida *et al* (2013) apresentam-se em um cenário que reforça os clichês, estereótipos e preconceitos. Penso que a reprodução constante dessas imagens descontextualizadas alimentam o que Passos (2018) advertiu sobre a forma como vemos e aprendemos sobre o mundo. São imagens tendenciosas passadas pela historiografia tradicional que não incorpora outras narrativas mais diversas. Reforçam o clichê do negro representado de forma subalterna, sempre em condições de trabalhos pesados, enfatizando a servidão e a inferioridade.

Aprendemos a ver os negros e negras com uma postura subalterna, sem alegria. A narrativa que acolhe estas imagens é a de inferioridade e escravidão do negro. Observando essas imagens é difícil fazer com que as pessoas tenham um olhar que não seja de afirmar essa condição de escravização dessa população. Esse conjunto de imagens e o conteúdo a elas relacionado me leva a questionar por que não apresentar nos livros didáticos artistas como a pesquisadora e educadora Rosana Paulino (1967), ou Priscila Rezende (1985) que, entre outras, tratam de questões sociais, questões étnicas e de gênero, como também da posição da mulher negra na sociedade

brasileira? Rosana Paulino tem muitas obras importantes que estão expostas em museus, como o Museu de São Paulo (MASP). Apresentar essa e outras artistas negras e suas obras é contar uma História a partir de outra visão, da ressignificação e identidade enquanto personagem, e produtora da História e identificação da população negra nas questões étnicas raciais e de gênero.

Observando esse conjunto de seis imagens apresentadas nesse livro didático da EJA, questiono-me por que não apresentar ao público da EJA imagens de negras e negros da nossa sociedade que tem posição relevante para sociedade, que não estão em condições de inferioridade? Por exemplo, o escultor Flávio dos Santos Cerqueira (1983), ou Moisés Patrício (1984), entre outros artistas, que discutem experiências pessoais e históricas, e colocam o negro como protagonista de sua própria história. Em meio à essa reflexão, associei uma imagem que circulou na mídia brasileira, em fevereiro de 2019, e que, apesar de não estar no livro didático de Almeida et al (2013) insere-se na reflexão que faço.

Figura 14. Comissão de Frente da Escola de Samba da Mangueira, Carnaval 2019.



Fonte: Wilton Junior/ Estadão Conteúdo, 5/3/2019

Escolhi essa imagem da apresentação da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do Carnaval do Rio de Janeiro, em 2019, pelo seu samba enredo intitulado *Histórias para ninar gente grande*, que nos convida a “tirar a poeira dos porões e abrir alas para os heróis dos barracões”. Esta imagem e a letra do samba enredo oferecem uma representação que coloca a população negra como protagonista de sua história, “A história que a história não conta, O avesso do mesmo lugar”, como na letra do samba enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira.

Se a nossa mente corre e pula na frente com os estereótipos antes que possamos detê-la, como é possível fugir dos preconceitos e dos clichês negativos? O primeiro passo é admitir a existência deles, e identificá-los mundo afora. Depois, devemos olhar o que eles estão excluindo e, na sequência, bolar maneiras de incluir as coisas que faltam nesses discursos para que eles possam ser mais abrangentes e diversos. Isso vale para imagens, textos, músicas, espaços (PASSOS, 2018, p. 53).

Considero que o uso descontextualizado das imagens de Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas que capturaram meu olhar para o livro didático da EJA, de autoria de Almeida *et al* (2013) revelam o preconceito existente nessa História contada a partir de uma visão tendenciosa da narrativa do homem branco, cristão, ocidental. Penso que consegui dar o primeiro passo, o de reconhecer a existência desse clichê negativo e identificá-lo mundo afora. Consigo perceber que o uso descontextualizado dessas imagens exclui e espero saber buscar maneiras a fim de incluir as várias histórias que estão faltando nesse discurso, para que ele possa ser mais diverso e abrangente.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo sobre Cultura Visual pude concluir que as imagens estão carregadas de significados. Ao se selecionar imagens, seja para uma exposição, seja para um livro didático, deve-se ter o cuidado de refletir sobre como essas imagens se associam a determinadas narrativas. A ideologia também se expressa nas imagens e sua forma de persuasão é dominante e estética. As imagens tem apelos estéticos, elas apelam aos nossos sentidos e indicam como devemos nos vestir, como devem ser os cabelos, representando e determinando padrões para o corpo. Quando uma imagem determina o que é normalidade dentro das relações sociais, ela reforça os preconceitos, é necessário conhecimento e coragem para combater esses pensamentos que oprimem e buscam sempre fomentar na sociedade sobre o que é normalidade como também sobre o consumo exagerado de determinados objetos. As imagens nos fazem convites de forma particular, no entanto, o sujeito também traz consigo suas próprias intenções quando interpreta aquilo que está vendo.

As imagens também constroem narrativas, formas de se relacionar com o mundo e como as coisas são pensadas. Compreendi que na escola e no campo educacional vem sendo reforçada uma narrativa que tende à naturalização, uma forma de pensar que parte da ideia de que as coisas são como são porque sempre foram assim e não devem ser mudadas. Portanto, foi possível compreender que as imagens tem uma grande influencia na construção de valores que determinam como deve ser uma sociedade.

Em relação à EJA pude compreender que essa modalidade de ensino está marcada por uma série de preconceitos, pois essa modalidade não faz referência a qualquer adulto, não se refere ao adulto universitário, nem ao profissional em formação continuada. Os jovens e adultos que frequentam os programas de EJA são os jovens e adultos das periferias das cidades brasileiras, com pouca ou nenhuma escolarização, que trabalham em ocupações não qualificadas, com precárias oportunidades de formação e inserção no mundo do trabalho. A modalidade da EJA deve assegurar ao publico conhecimento escolar, direito a cidadania, emancipação e valorização da cultura, para que esses cidadãos tenham possibilidade de refletir sobre sua realidade social e profissional.

Sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais aprendi que essa formação se fundamenta no valor da pluralidade étnico-racial como um valor comum à população brasileira. Isso quer dizer uma formação comprometida com a história, a memória e a identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos negros em todas as modalidades da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam o cuidado que docentes e materiais pedagógicos devem ter para não reproduzirem estereótipos e preconceitos tanto em situações de aprendizagem quanto nos livros didáticos, especialmente os livros contemplados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na reflexão que pude fazer a partir do livro de Almeida et al (2013), que participou do PNLD EJA 2014-2016, meu olhar foi capturado por um conjunto de seis imagens de autoria de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848) e Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858). Essas imagens não ganharam destaque como texto visual, mas somente como ilustração do conteúdo apresentado em alguns capítulos do livro. Não encontrei nenhuma indicação das autoras para a leitura ou discussão dessas imagens. Também notei a falta de contextualização desse conjunto de imagens. Essas imagens descontextualizadas se conectam com a narrativa da expansão colonizadora europeia desde o século XVI que alimentam as noções de escravidão e inferioridade da população negra. Observando essas imagens é difícil fazer com que as pessoas tenham um olhar que não seja de afirmar essa condição de escravização dessa população.

O que levo dessa experiência é a certeza de que a educação é algo que nunca chega a um fim, é preciso continuar aprimorando as mais diversas discussões que surgem não só no meio acadêmico, mas também na sociedade como um todo. A reflexão que trago neste trabalho é fruto do meu compromisso como pedagoga, como cidadã, como pessoa humana. Consciente desta marca histórica de exclusão quero recontar a minha história e das minhas raízes negras. Quero, com as minhas experiências e o conhecimento construído ao longo da minha formação, ser a voz da resistência nos espaços escolares e na sociedade como um todo. Nós pessoas negras somos responsáveis para que

nossas representações sejam discutidas e visualizadas, para que nossa cultura e identidade, que foi negada por muito tempo, ganhe visibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide Aparecida de *et al.* **Linguagem e culturas**: linguagens e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. São Paulo: Editora Global, 2013.

ANDREUCCI, Ricardo Antonio. Preconceito, Discriminação e Intolerância no Brasil. **Geledes**. 26/02/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/>

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: IRELAND, Timothy; VÓVIO, Cláudia (orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC/SECAD, RAAAB, 2005. pp. 221-232.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: as alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC: 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2004**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.

COUTINHO, Ledeci Lessa. O livre pensar. In: RIBEIRO, Loredana; MILHEIRA, Rafael Milheira (org.). **AMAA naque do Pluricentenário de Pelotas**: textos sobre patrimônio, arqueologia, identidade e outros temas. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Antropologia PPGAnt/UFPel, 2018. p. 57 – 68.

DUNCUN, Paul. Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. **Revista Imaginar**, n. 52, p. 6-12, jan.2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **A cor da Cultura**, 25/08/2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula. A questão étnico-racial e o sistema educacional brasileiro. In: GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. A. (Orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 11-23.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.) **Programa**

**de Educação sobre o negro na sociedade brasileira.** Niterói: EDUFF, 2000. p. 15-34.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 39-78.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC/SECAD, ANPED, 2005. p. 61-84.

PASSOS, Lara. Como representamos? Analisando as narrativas tradicionais. In: RIBEIRO, Lredana; MILHEIRA, Rafael Milheira (org.). **AMAA naque do Pluricentenário de Pelotas: textos sobre patrimônio, arqueologia, identidade e outros temas.** Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Antropologia PPGAnt/UFPel, 2018. p.46-56.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SAPIÊNCIA, Rincón. Crime Bárbaro. In: **Galanga Livre.** 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RYYnpA-PQDk>

SARDELICH, Maria Emília; GARCIA, Ana; ALVES, Bianca Taiana S. L. Cultura Visual no Brasil: um panorama sobre a construção do campo de estudo. **RDIVE, Revista Discurso & Imagem Visual em Educação,** João Pessoa, v.1, n. 1, p. 158-175, jan./jun., 2016.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisas,** v.36, n.128, p. 451-472, mai. -ago. 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política,** v. 10, 19, p. 41-55, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n19/v10n19a05.pdf>>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...**Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 57-70.

